

DOCUMENT RESUME

ED 170 402

UD 019 310

TITLE Education et Developpement. Une Approche aux Interventions d'Education en Milieu Defavorises. MEQ, Mars 1975.

INSTITUTION Centrale de L'Enseignement du Quebec (Canada).

PUB DATE Jan 76

NOTE 11p.

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.

DESCRIPTORS *Change Strategies; Compensatory Education; *Disadvantaged Groups; *Educational Improvement; Elementary Secondary Education; School Community Relationship; *School Role; *Social Change; Social Structure

IDENTIFIERS *Quebec

ABSTRACT

This document is a commentary on a report by the Quebec Ministry of Education on the problem of educating the disadvantaged. One basic criticism of the report is that it is not enough to decry the failure of the schools and propose a strategy of compensatory education to solve the problem of disadvantage. It is necessary to realize that the problem can only be solved by transforming the social structure. The need for social measures is mentioned in the original report, but the nature, content, and import of these measures are not specified. The target population is defined as people living in poor "zones." While such a population will be fairly homogeneous and easy to reach, some disadvantaged families may live in areas not declared to be poor, while other families living in disadvantaged areas may not themselves be disadvantaged. Schools in disadvantaged areas should be sensitive to the community environment. The community must become involved in educational decision-making at the local level. The school must become a community school, both by creating a closer contact between the resources of the community and the school and by changing the goals, programs and even the practices of the school. The attitudes of the teachers are important if such changes are to be effected. (MC)

* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *

MAR 6 1979



ED170402

ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT

UNE APPROCHE AUX
INTERVENTIONS D'ÉDUCATION
EN MILIEUX DÉFAVORISÉS
MEQ, MARS 1975

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

L. Deslauriers
CEQ

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC) AND
USERS OF THE ERIC SYSTEM."

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH,
EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRO-
DUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM
THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGIN-
ATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS
STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT
OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION POSITION OR POLICY.

COMMENTAIRES DE LA CEQ

centrale de l'enseignement du québec
26 JANVIER 1976 - D-6503

UD019310

AVANT-PROPOS

La CEQ s'est depuis longtemps préoccupée de l'éducation en milieux défavorisés. Au cours des dernières années notamment, ses recherches ont mis clairement en lumière que ces milieux socio-économiques sous-développés fournissent, à cause de ce sous-développement même, la très grande majorité des clientèles scolaires des classes d'inadaptés, des voies lentes, des options cul-de-sac, des profils professionnels hâtivement terminaux, etc. (1)

Ces recherches ont confirmé ce qui ressortait déjà de l'expérience courante à savoir que l'école contribue à perpétuer et à accentuer les inégalités dont souffrent ces milieux vu qu'elle utilise des schèmes de référence propres aux milieux culturellement dominants aux points de vue tant du contenu et des approches pédagogiques que des critères d'évaluation.

Aussi la CEQ souhaite-t-elle vivement que le MEQ aille vraiment au fond des choses dans son étude de ce grave problème social et éducationnel et propose des mesures susceptibles de corriger cette situation en profondeur.

Dans cette perspective, la CEQ veut donner brièvement son point de vue sur quelques-uns des aspects du document du MEQ.

Une réserve fondamentale

La CEQ voit d'un oeil favorable toute mesure susceptible de réduire l'inégalité des chances en éducation pour chaque citoyen du Québec. Elle croit toutefois nécessaire de faire d'abord une réserve fondamentale quant à l'approche globale envisagée dans le document du MEQ face aux problèmes d'éducation dans les milieux défavorisés.

Comme le souligne Yvon Lefebvre (2), "vouloir traiter du problème de l'enseignement en milieux défavorisés, c'est discuter plus profondément des rapports de l'institution scolaire avec d'autres institutions, et plus particulièrement des fonctions de l'appareil scolaire dans l'organisation sociale et ses relations avec les rapports de production quant aux inégalités sociales qui se reproduisent".

Cette affirmation rejoint la pensée profonde de la CEQ. Il ne suffit pas de décrire l'insuffisance de l'école, de dire furtivement la cause première de la pauvreté et de proposer ensuite une stratégie éducationnelle de mesures dites discriminatoires ou compensatoires pour régler le problème des milieux défavorisés. Il faut avoir la lucidité politique de proposer de régler le problème là où il naît d'abord, c'est-à-dire au niveau des rapports sociaux de production, la solution étant évidemment leur transformation.

(1) Voir CEQ, *Ecole et lutte de classes au Québec*.

(2) Document de travail du MEQ, annexe II.

En effet, en dépit de la volonté manifestée dans ce document d'agir sur des facteurs sociaux considérés comme obstacles à l'égalité des chances pour aider les milieux défavorisés à "sortir" de leur dépendance chronique, on ne saurait être dupe ni de cette volonté ni de ses effets réels.

Il ne faut pas confondre les causes avec les effets et l'interaction dialectique qui existe entre les deux. Les facteurs sociaux sur lesquels le MEQ veut jouer, s'ils sont en apparence causes de l'inégalité des chances, ne sont en réalité que les effets de la cause fondamentale résidant dans les rapports sociaux de production qui caractérisent la société capitaliste.

Bien sûr, l'application du plan de développement que propose le MEQ fera connaître à un certain nombre de personnes des milieux défavorisés une mobilité sociale quelconque mais, par contre, la très grande majorité demeurera objectivement là où elle est. Ce ne sont pas uniquement les mesures compensatoires qui peuvent régler les effets sociaux et individuels d'une structure sociale de classe.

En effet, la situation de dépendance des défavorisés et la non-satisfaction de leurs besoins fondamentaux prend vraiment racine dans la dépendance économique et il ne suffit pas d'une participation quelconque au CLSC ou à quelque "activité éducative" pour abolir cette dépendance. Au contraire, cette dépendance ne peut se perdre que dans une lutte consciente et collective pour la transformation des rapports sociaux de production.

En ce sens, les moyens mis de l'avant dans le cadre de la stratégie de développement du MEQ pourraient ne conduire qu'à une récupération-intégration des luttes et des contestations des milieux défavorisés par un contrôle de leurs débats et actions, par un encadrement idéologique, humain et technique qui "contraint" les défavorisés à demeurer à l'intérieur des cadres institutionnels qu'ils ne contrôlent pas et ne pourront contrôler dans le sens de leurs véritables intérêts.

Par ailleurs, en mettant l'accent sur la mise en place de mesures dites compensatoires ou discriminatoires, qu'elles soient socio-économiques ou socio-pédagogiques, on néglige de traiter d'un autre élément du problème auquel sont confrontés les milieux défavorisés, soit du rôle sélectif de l'école même, au-delà par exemple de l'inadaptation culturelle des contenus et des méthodes. Ainsi le plan de développement du MEQ, en ne remettant pas fondamentalement en question l'ensemble du système scolaire, limite-t-il encore plus les possibilités objectives de corriger la situation des défavorisés.

En résumé, la solution réelle au problème de la pauvreté ne peut être trouvée que par la transformation profonde des rapports sociaux de production et de la distribution du pouvoir. Ne pas remettre en question simultanément l'ensemble de notre société et l'ensemble du système scolaire ne peut que conduire à une approche trompeuse de la situation.

Aussi la CEQ est-elle d'avis qu'il ne faudra pas être dupe des efforts de l'Etat dans sa stratégie de développement éducatif en milieux défavorisés puisque cela lui servira, par la promotion sociale que connaîtront certains grâce aux mesures compensatoires, à justifier "les rapports de dépendance du pouvoir économique et du savoir institutionnalisé des uns et la conservation de la majorité des prérogatives des autres" (3).

(3) Education et développement, Avril 1975, p. 166.

Comme le disait lui-même l'ex-ministre de l'Éducation, monsieur François Cloutier, "le problème des zones défavorisées est la tare des systèmes modernes d'enseignement" et il "s'agit d'un problème d'ensemble qui implique... toute la société" (4). Il aurait été plus juste d'ajouter que ce problème est avant tout la tare des sociétés capitalistes.

D'ailleurs le texte même du MEQ traduit le même dilemme: "Il serait utopique d'imaginer qu'une action, même très efficace, dans le seul domaine de l'éducation, puisse transformer une situation engendrée par l'organisation et le fonctionnement même de la société. Les stratégies de développement des activités éducatives en milieux défavorisés doivent viser, au-delà des activités spécifiques au domaine de l'éducation, à déclencher des actions concertées de la part des agents gouvernementaux travaillant sur diverses dimensions de la pauvreté" (5).

Mais une fois cette constatation faite sur la nécessité d'une réforme globale, il semble bien que l'esprit sous-jacent au document demeure quand même axé sur de simples mesures compensatoires sans aller à la racine même du problème.

Cette réserve générale étant faite, nous indiquerons maintenant certains aspects du document qui ont retenu notre attention à cause de leur importance ou des implications multiples qu'ils comportent.

Éducation et développement (chapitre I)

Ce chapitre nous semble faire quelques constats très justes quant au système d'éducation et aux milieux défavorisés, v.g.

- . la nécessité de répondre aux aspirations des individus et des groupes selon leurs valeurs propres;
- . la nécessité de tenir compte des diverses tendances de la société;
- . la sous-utilisation des ressources du système éducatif par les milieux défavorisés, vu l'inadéquation de celles-ci à leurs caractéristiques propres;
- . la situation de dépendance des milieux défavorisés.

En même temps, le document de travail pose certains principes directeurs pour contrer cette situation. L'un de ceux-ci, partant du fait qu'il "serait utopique d'imaginer qu'une action, même très efficace, dans le seul domaine de l'éducation puisse transformer une situation engendrée par l'organisation et le fonctionnement même de la société", postule qu'il faudrait "déclencher des actions concertées de la part des agents gouvernementaux travaillant aux diverses dimensions de la pauvreté" (page 5).

Le document est peu éloquent sur ces actions gouvernementales concertées. Ne faudrait-il pas d'abord s'assurer de celles-ci dans un plan concerté? Ne faudrait-il pas d'abord un Livre blanc et une politique globale du gouvernement sur la disparition de la pauvreté même, sur l'équilibre dans le développement économique au Québec et sur la coordination de l'action des "agents gouvernementaux"?

(4) Éducation et développement, Avril 1975, message d'introduction.

(5) Éducation et développement, Avril 1975, pp. 4 et 5.

Sans une telle politique globale, comment peut-il être possible pour les défavorisés de "lever la situation de dépendance" (page 9), d'en arriver à la "prise en charge par le milieu des leviers qui sont susceptibles de donner un sens et un contenu à son propre développement" (page 10) et de "mieux agir sur toutes les dimensions de leur expérience" (page 11)?

En somme, ce chapitre situe le document entier dans une ambiguïté réelle en semblant postuler que des activités éducatives suffiront pour sortir les milieux défavorisés de leur marasme. On parle timidement de "mesures sociales particulières" (page 13) comme "condition préalable pour modifier sensiblement la situation scolaire des enfants de milieux défavorisés" (page 13) mais sans en préciser la nature, le contenu et la portée. Tout le reste risque de s'en trouver faussé.

Les populations défavorisées (chapitre II)

L'action envisagée a comme cible les populations vivant dans ce qu'on appelle des "zones" ou des "îlots" de pauvreté, donc des collectivités plus que des petits groupes et des individus isolés.

Cette démarche a l'avantage de permettre d'identifier des milieux assez homogènes dans leur état de pauvreté et elle est certes propice à des opérations d'ensemble bien localisées et bien enracinées dans un milieu donné.

Toutefois, une telle notion de "milieux défavorisés" est limitative en ce sens que des familles économiquement défavorisées peuvent vivre dans un milieu non déclaré "défavorisé" et ne pas profiter ainsi des programmes offerts. Par contre, toutes les familles des milieux dits défavorisés ne sont pas nécessairement en deçà du seuil de pauvreté. Ainsi, il n'est pas sûr que les clientèles ayant vraiment besoin de programmes spéciaux en profitent réellement.

L'étude de P.W. Bélanger (annexe I) est éclairante à ce sujet.

Aussi la CEQ est-elle d'avis:

- que tout programme d'éducation en milieux défavorisés doit se baser sur un concept élargi de "milieu" afin de rejoindre les familles vivant vraiment dans un état chronique de pauvreté;
- qu'une telle base élargie est plus de nature à assurer une égalité de services et un mouvement vers une certaine égalité de chances;
- qu'une étude devrait être entreprise afin de trouver les moyens de rejoindre ces familles défavorisées vivant dans des milieux non identifiés collectivement comme défavorisés mais subissant quand même les effets de leur dépendance économique.

Orientation générale d'une politique en faveur des milieux défavorisés (chapitre III)

La CEQ ne peut qu'être d'accord avec le principe de la prise en charge par les adultes de l'ensemble de leur situation, dans la mesure toujours où cette prise en charge soit réelle et rejoigne les causes profondes des situations vécues.

En ce qui a trait aux enfants et aux adolescents, est acceptable également l'orientation générale visant à rejoindre l'étudiant dans son univers social et culturel, à le soutenir dans la détermination et le développement de ses habiletés particulières

(page 21) et à lui donner les "possibilités de prendre en charge sa vie personnelle et ses activités à l'intérieur de la communauté" (page 20).

Le document du MEQ préconise le concept d'un environnement globalement éducatif, que ce soit dans l'environnement scolaire, le milieu familial ou dans l'association interactive entre le milieu en général et l'école. En principe, une telle orientation est tout à fait souhaitable.

La CEQ tient toutefois à indiquer l'importance qu'elle accorde à l'acte "d'appréhender la réalité des milieux défavorisés" et de l'intégrer dans le fonctionnement et les approches pédagogiques (page 22). Cette idée est reprise d'ailleurs au chapitre suivant lorsqu'on suggère de "faire que l'école s'ouvre aux problèmes de son milieu" (page 30) et de "permettre à l'équipe de connaître et de comprendre la situation économique, culturelle, sociale que vivent les personnes de milieux défavorisés et les conséquences de cette situation..." (page 40).

Une telle approche est tellement essentielle et logique qu'elle devrait être celle qui prévaut pour l'école en général, que ce soit en milieux défavorisés ou non. A cet égard, en ce qui concerne les enseignants, que leur milieu de travail soit défavorisé ou non, tous devraient être sensibilisés envers la connaissance critique du milieu social et de ses implications directes sur l'école et ses pratiques pédagogiques. Car une école qui participe vraiment à la vie du milieu en général ne peut être qu'une école ainsi ouverte et les autorités doivent lui permettre de se rendre jusqu'au bout de sa démarche analytique et critique et de s'associer avec les parents et la communauté pour tenter de susciter les changements sociaux appropriés.

Certaines tentatives passées d'ouverture de l'école à certains problèmes sociaux ont suscité soit de l'incompréhension ou de l'opposition vive de la part des autorités responsables. Si le MEQ croit vraiment au principe mis de l'avant dans le document de travail, il devra être conséquent et, en dépit de certaines implications socio-politiques, laisser le milieu scolaire, effectuer sa démarche propre.

L'une des implications de cette démarche peut être la contestation du système social en place. Elle peut consister aussi plus modestement à modifier les divers éléments de l'école (programmes d'études, méthodes pédagogiques, organisations scolaires, attitudes des personnels)... (page 26). Les recherches de la CEQ ont déjà montré l'importance de ces derniers éléments comme facteurs d'inadaptation, de frustration et d'injustice envers les enfants des milieux ouvriers et comme facteurs de renforcement par l'école des inégalités sociales existantes. Le texte même du document de travail (page 12) donne d'ailleurs entièrement raison à la CEQ sur ce point.

Pour parvenir à rendre possible de telles modifications au niveau de l'école, la CEQ est d'avis que le MEQ devrait cesser de parler de décentralisation du système scolaire et laisser aux milieux scolaires locaux une grande marge de manœuvre dans l'orientation des activités éducatives dans le sens des intérêts de la communauté.

L'école communautaire

Dans plusieurs de ses parties, le document de travail du MEQ évoque le concept d'une école communautaire ouverte sur le milieu et intégrant des éléments de ce dernier (page 23, page 59 et suivantes, annexe 4 au complet, etc.).

Une telle idée est certes très riche de possibilités et elle mérite une attention particulière. Elle comporte également des implications dont il faut être conscient.

Il nous semblerait trop limitatif de s'en tenir au concept de "l'ouverture communautaire de l'école", c'est-à-dire une plus grande intégration des ressources du milieu par l'école, si cette ouverture ne s'accompagne pas d'un changement réel dans les objectifs, les programmes et les pratiques mêmes de l'école.

L'ouverture communautaire de l'école doit nécessairement signifier, à notre avis, que l'école devient communautaire, c'est-à-dire un instrument que la communauté entière (et non une fraction dominante) se donne et qu'elle façonne selon ses besoins pour atteindre ses fins propres. Une telle école doit donc être accessible à toutes les clientèles du milieu, des plus jeunes aux plus âgées.

La longue étude de Gérard Divay à l'annexe 4 du document du MEQ montre bien l'ambiguïté qui caractérise encore ce concept d'école communautaire et les très nombreux aspects qu'il faut considérer dans sa mise en place. Nous n'entreprendrons pas de traiter chacun de ces aspects. La complexité de la question nous amène toutefois à conclure qu'il sera nécessaire, si l'on veut aller plus loin que le principe de la chose, de procéder à des expérimentations soignées où rien ne serait ménagé pour en faire une réussite.

Nous sommes également très conscients que cette ouverture éventuelle de l'école a des implications directes sur le personnel enseignant et non-enseignant oeuvrant déjà à l'école. Car une telle ouverture implique une modification de certains rôles et une plus grande diversification des fonctions de l'école.

Le document de travail du MEQ suggère des orientations qu'on ne peut recevoir sans réserve. Par exemple:

- page 65: le rôle des enseignants se transforme en celui d' "éducateurs-animateurs", ce qui "entraîne de nouvelles tâches" (page 66) (page 308).
- pages 79-83: parmi toutes les ressources, l'enseignant est inséré dans toute une kyrielle de personnes ressources "ad hoc".
- pages 228-229: les opérations éventuelles de sélection et de réduction du personnel.

On imagine donc que si l'action en milieux défavorisés suppose un mode spécial d'organisation, celui-ci ne doit pas se faire au détriment des personnels déjà à l'oeuvre. C'est pourquoi, en nous disant d'accord avec réserve sur le principe d'une école dite communautaire, nous croyons nécessaire de préciser certains principes à respecter dans sa mise en place:

1. Les rôles et les tâches de chacun devront être clairement définis et respectés.
2. La diversification et l'augmentation des fonctions de l'école ne doivent pas impliquer une augmentation de la tâche globale des personnels en place. Elles doivent se réaliser par la diversification des personnels et, selon les besoins, par l'addition de personnels supplémentaires.
3. La définition des rôles des personnels en place doit se faire avec leur accord dans le respect des mécanismes régissant les relations de travail des personnels, et en consultation avec les principaux autres groupes impliqués.
4. Les activités de recyclage ou d'initiation à de nouveaux rôles doivent être intégrées à la tâche normale des personnes qui y participent.

5. La présence de personnes du milieu à l'école ne doit pas être vue comme un moyen de remplacement ou de réduction des personnels en place.
6. La sécurité d'emploi accordée aux personnels scolaires ne doit pas être niée ou compromise dans ces opérations en faveur des milieux défavorisés.

Préparation des personnels

L'étude d'Yvon Lefebvre en annexe 2 sur les attitudes et les capacités psycho-pédagogiques des enseignants en milieux scolaires défavorisés apporte un éclairage à la fois direct et brutal sur l'importante question de la préparation et des attitudes des enseignants oeuvrant en milieux scolaires défavorisés. Le moins qu'on puisse dire est que les personnels scolaires oeuvrant dans les milieux défavorisés doivent d'abord opérer en eux-mêmes un véritable changement de mentalité ainsi qu'une modification de leur analyse politique de la situation afin de vraiment saisir la nature du problème de la pauvreté et de ses conséquences ainsi que la nature des attitudes et des interventions à développer pour aider ces milieux et les individus qui y vivent à atteindre le développement collectif et individuel le plus poussé possible.

Notre intention n'est pas de tenter de nier certaines évidences et de disculper les enseignants comme s'ils avaient failli devant un mandat reçu. Il faut cependant admettre que l'école, ayant établi ses valeurs et ses curriculums au niveau des valeurs des classes culturellement dominantes, n'a jamais tenté un effort systématique de s'adapter aux clientèles des milieux défavorisés dans le respect de leurs caractéristiques propres. Ces pratiques anciennes et encore actuelles ont à la longue créé une mentalité de désintéressement et de défaitisme envers certaines zones marginales de la population.

A cet égard, les enseignants ne sont pas les premiers à être tenus responsables. Car le MEQ, les commissions scolaires et les administrateurs en général, par leur absence de politique globale ou leur indifférence, n'ont jamais vraiment voulu tenter d'améliorer la situation. Quoi qu'il en soit, l'étude de Lefebvre a cependant le mérite de nous permettre une saisie en profondeur de ce grave problème.

Parmi tous les agents dont parle le document du MEQ et qui devront contribuer à l'éducation en milieux défavorisés, Lefebvre affirme à la page 158: "Les enseignants sont parmi ceux-ci des éléments fondamentaux de cette transformation de la mentalité de l'école face aux milieux défavorisés. Ils se doivent de devenir plus conscients de leurs propres déterminants socio-psychologiques culturels qui influencent leurs décisions dans leurs interventions auprès des enfants afin de ne pas devenir eux-mêmes des sources de tensions, de discontinuités et de mésadaptations psychologiques et scolaires de ces enfants de par leur personnalité, leur méthodologie, le contenu de leur enseignement et leurs attitudes face à l'enfant et son milieu".

La CEQ est consciente de cette nécessité. Elle est consciente également des facteurs qui contribuent à maintenir chez le personnel scolaire les attitudes qu'on se plaît ici à condamner. A cet égard, depuis quelques années, ses études (cf. Ecole et lutte de classes au Québec) ont prouvé qu'elle a su prendre les devants pour susciter chez ses membres la prise de conscience nécessaire envers les pratiques sélectives et discriminatoires de l'école et sur le rôle que les enseignants peuvent y jouer à leur insu.

Le temps semble donc venu de clarifier cette situation et de considérer la totalité des contingences empêchant l'école en général et l'école des zones défavorisées en particulier de servir vraiment les intérêts de la majorité populaire. Nous sommes donc d'avis qu'aux changements à opérer dans la préparation des attitudes doit s'ajouter un éventail de mesures touchant l'adaptation spécifique de l'école à ses diverses clientèles.

Dans le cadre d'une telle politique générale, des programmes spéciaux de formation pratique s'avèreront sans doute nécessaires au niveau des enseignants et des autres catégories de personnels oeuvrant dans ces milieux défavorisés.

A cet égard, la partie 4 de l'étude de Lefebvre apporte des éléments d'un grand intérêt quant à un programme cadre, et ce tant au plan des objectifs généraux qu'au plan des contenus éventuels et de la démarche pédagogique. La CEQ entreprendra en temps et lieu de faire une analyse et une critique appropriées des programmes concrets en préparation pour un milieu donné. Pour l'instant, il nous semble opportun d'indiquer certaines conditions qui devraient prévaloir quant aux mesures prises pour le recyclage ou le perfectionnement des personnels dans ces milieux défavorisés:

1. Une certification spéciale ne devrait pas être imposée aux personnels oeuvrant dans ces milieux.
2. Etant donné les exigences du travail en ce milieu, ces personnels devront pouvoir trouver toute l'assistance requise pour se modifier eux-mêmes en fonction de leur rôle.
3. Les activités de recyclage et de perfectionnement nécessaires à l'exercice de leur fonction devront faire partie intégrante de la tâche dévolue aux personnels de ces milieux.
4. La possibilité doit être offerte aux personnels concernés de réaliser ces activités de recyclage et de perfectionnement dans une programmation reconnue par les universités et totalement intégrable dans un programme plus vaste.
5. Des politiques spéciales facilitant le perfectionnement des personnels de ces milieux devraient être prévues afin d'assurer leur stabilité et leur motivation.
6. Les programmes de formation de base devraient insister davantage sur la prise de conscience et sur la compréhension des attitudes requises en ce qui a trait à l'enseignement en milieux défavorisés.

Par ailleurs, il nous semble que les autorités responsables devraient établir des politiques d'incitation afin d'amener dans les milieux défavorisés le personnel le plus motivé et le plus désireux d'y faire carrière. Ceci contribuerait à abolir certaines pratiques actuelles de mutations punitives parfois imposées à certains enseignants vers ces milieux défavorisés.

Sous cet angle, la CEQ tient à souligner l'importance d'assurer aux enseignants oeuvrant dans ces milieux des garanties particulières concernant leurs conditions de travail. En aucun cas, le fait de travailler en ces milieux ne doit apporter des discriminations au plan de la tâche avec les enseignants des autres milieux et décourager ainsi les meilleures volontés de poursuivre une expérience à la fois utile et stimulante.

Une fois ces garanties minimales obtenues, il nous semble que la réalisation des activités éducatives dans ces milieux particuliers devra s'opérer dans un cadre administratif extrêmement souple tout en répondant à des normes générales plus appropriées à ces milieux particuliers.

Conclusion

Bien d'autres aspects de ce document mériteraient une analyse élaborée. Les circonstances n'ont toutefois pas permis à la CEQ de compléter cette étude.

Tel aurait été le cas, par exemple, pour la question du partage des responsabilités où il aurait fallu, à notre avis, mettre plus d'accent sur le rôle des organismes volontaires du milieu et préciser le rôle du MEQ quant à l'évaluation "globale et sélective des programmes et projets régionaux et locaux" (page 69).

Quoi qu'il en soit, nous croyons que les aspects soulevés précédemment se situent parmi les plus importants à considérer dans la promotion de l'éducation en milieux défavorisés.

En résumé donc, si la CEQ croit en la nécessité de prendre des mesures spéciales pour sortir les milieux défavorisés de leur marasme, elle ne croit pas à la seule influence des mesures éducatives compensatoires. Elle est convaincue qu'on ne peut y parvenir que par des réformes socio-économiques en profondeur.

Elle est aussi d'avis que l'ouverture de l'école à la communauté implique d'une part des changements profonds dans le système scolaire et dans les mentalités. D'où l'importance de créer les meilleures conditions d'évolution du milieu dans le respect mutuel des rôles et des fonctions de chacun.